

特集論文

サイコセラピーにおける「対話」と教育における「対話」

“Dialogue” in Psychotherapy and “Dialogue” in Education

衣斐 哲臣

IBI Tetsuomi

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：新学習指導要領で「対話的な学び」視点が導入され、深い学びのための手段として「対話的」であることの意義が強調されている。本稿ではポスト・モダニズムの4つのサイコセラピーにおける「対話」について紹介し、その対比から学校現場および当教職大学院授業における対話について考察した。授業の事例検討における対話プロセスが、サイコセラピーという外的会話と内的会話の往還作業による新たな意味を生む体験に類似することを示した。今後、その体験が学校現場における対話システムの広がりとなる可能性を指摘した。

キーワード：対話、サイコセラピー、対話的な学び、生徒指導、教職大学院

1. はじめに

本学教職大学院には、一定の教職経験を有する現職教員を対象とした「学校改善マネジメントコース」がある。期間は2年間で、1年目は大学内での学習を中心としつつ現任校でのインターンシップ実習(週1日)で現場とつながり、2年目は各々の現任校にて教鞭をとりつつ地域や学校での課題と修了研究に取り組む。まさに二足の草鞋を履いた刺激的な2年間を送る。その後、現場に戻り地域や学校での中核的・指導的役割を果たすことが期待されている。

現在、筆者は本コースを中心に、児童福祉および臨床心理学の立場から、もっぱら「生徒指導」に関する授業を担当している。教師の教育活動を「学習指導」と「生徒指導」に分けるならば、前者に比べ後者の実践経験は少なく、現職教員であっても比較的未学習の領域である。「うちの学校には生徒指導を必要とする児童生徒はいない」という声も聞く。その声の背景には、生徒指導と言えば、中学生の非行生徒に対し体育会系の男性教師が行う教育的指導というイメージが根強くあるのかもしれない。

教職大学院の授業は、少人数の特性を活かし、一方通行の講義はなく、グループあるいは全員でのディスカッションなど対話的に進む。筆者の授業でも、各院生が教師として経験した生徒指導に関する事例を提出

し検討する際には、とりわけ「対話」を重視し工夫する。「対話」という言葉自体は、専門用語ではないし、どこの社会にも対話はあふれ、対話のない社会はありえない。しかし、その使われる領域や状況・文脈においては特別な意味を持つ。学校の生徒指導や学習指導の現場においても、もちろん対話は行われそれぞれの特性がある。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」を取り組みの柱の一つにして、「対話的な学び」を強く打ち出している。

本稿では、「対話」に焦点を合わせ、筆者が専門とするサイコセラピー(心理療法)における「対話」のあり方やその扱われ方について紹介するとともに、学校現場および当教職大学院の生徒指導関連授業における「対話」を取り上げ、その重要性について対比的に考察を加える。

2. サイコセラピーにおける対話

2.1. 筆者の臨床体験事始め

筆者は、これまで臨床心理学および児童福祉領域において実務経験を積んできた。とくに臨床事始めは、病院心理臨床である。病院の心理療法室で一对一の個人面接を行い、さまざまな症状や苦悩をもったクライアントと対話してきた。

そのなかで、クライアントの症状や苦悩が見事に感

染する経験が幾度となくあった。過敏性大腸炎のクライアントと出会った翌日に下痢をしたり、朝に頭痛を訴える不登校の高校生との面接後にこめかみに拍動性の頭痛を感じたり、怒り感情を意識下に抑圧してポーカーフェイスで話すうつ患者との面接後に妙にイライラしている自分を発見したりした。これは、精神分析モデルで言えば、転移（transference）とか同一化（identification）機制、システム論で言えば同型のプロセス（isomorphic processes）などの用語で説明できる。いわゆる風邪の菌に感染するがごとくの相互作用的な感化の現象である。

治療的關係のような特殊場面だけでなく、日常生活の対話においても感化は起きる。他人の不幸話に自然と涙するとか他人の成功に共に笑顔になるなど、誰もが経験することであり、人と人との対話に伴う必然の相互影響性として理解できる現象である。

ただし、援助者が患者と会うたびに共振れして感染しては心身がもたない。相互影響性をコントロールする必要がある。相手の気持ちを察し理解するための、ほどよいところでの感性や共感能力として磨く必要がある。精神分析モデルで言えば、クライアントとの面接で治療者側に生じる感情を、逆転移感情としてクライアント理解に利用するという機序は、その一例である。サイコセラピーは、相互影響性という対話の特性を治療的に利用した対話であるといえる。

2.2. 個人心理療法からシステム論的家族療法

システム論的家族療法の先駆的存在でコミュニケーション学派と呼ばれた Watzlawick, P. ら（1967）¹⁾は、コミュニケーション公理の第一として「人間間の関わりにおいてコミュニケーションをしないことは不可能である」と述べた。

人と人との社会的関係のなかで言語を通した対話が行われ、対話によって社会的コミュニケーションが成立し、それをもとに意味のある社会組織や文化や習慣が構成される。言語を通した対話という行為が、社会の組織を構成するネットワーク・システムを生んでいる。個人を形成する人格的要素も個人システムであるが、対話が生む個人と個人の関わりを広く対話システムと呼ぶことができる（図1）。

対人援助ないしサイコセラピーも例外ではなく、治療的な対話システムを形成し、この対話システムの中で援助者とクライアントのコミュニケーションが行われる。これが、人と人との集まりやそこで発生する関係性をシステムとしてみるシステム論に基づいたサイコセラピーの考え方である。

筆者が勤務していた児童相談所においては、子ども個人のみでなく子どもを取り巻く家族や教師など複数の人々を対象として、対話が展開される。そこでの対話は、対象者たちとよい協力関係を作り、子どもを含

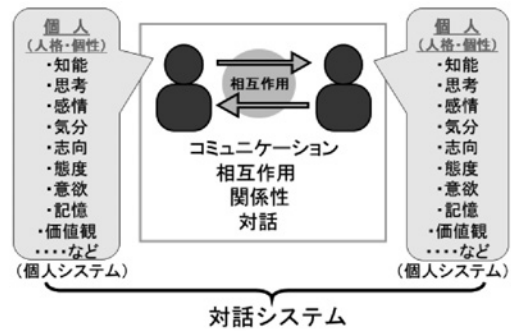


図1 システム論的見方

む対象者相互の関係性に焦点を当てる。そして、相互の関わりを円環的に捉えるなど、システム論的視点および認識（遊佐, 1984）²⁾に基づいて進められる。

従来の個人療法では、たとえば不登校という問題の原因を個人の性格や心理力動や過去の生育歴などに求め、それを改善させようという、原因-結果の直線的思考に基づく対話が行われる。その場合、とすると原因追及もしくは悪者探しになり、過去のマイナス面を扱う対話になる。一方、システム論的家族療法では、不登校を巡って家族がどのようなやりとり（コミュニケーション、対話）を行っているかを円環的に捉え、今後に向けて現在の関わりを変えていくような対話が行われる。筆者としては、前者の過去追及の対話よりも、後者の現在の家族相互作用を見立て、その関係性に働きかける対話に、より親和性をもっている。

2.3. ポスト・モダニズムのサイコセラピー

その後、家族療法の発展形として、システム論視点に基づいて、ポスト・モダニズムと呼ばれる立場の新たなサイコセラピーモデルがいくつか登場してきた。

その特徴はまず、近代の科学重視の思考（モダニズム）への疑問と挑戦という立場である。そして、治療者側の理論や方法ありきの従来の姿勢に対し、むしろ治療者とクライアントとの対等で協働的な関係性を志向する姿勢を前に出して、「対話」をキーワードに見直したものである。

そのうちここでは、以下の4つのサイコセラピーモデル（解決志向アプローチ、コラボレイティブ・アプローチ、ナラティブ・セラピー、リフレクティング・プロセス）における「対話」の扱い方について概説する。

2.3.1. 解決志向アプローチにおける対話

上述の「個」に焦点を当てて問題の解決を図ろうとする個人療法的面接は、問題解決型のアプローチである。つまり、問題を聴取・調査し、原因分析から改善計画を立て解決へと導く。一方、問題と解決をセットに考えず、問題解決よりも解決構築に焦点を合わせていくのが解決志向アプローチ（Solution

Focused Approach: 以下 SFA)である (Berg, I.K., 1994, De Jong, P. ら, 2013)³⁾⁴⁾。

前者は、子どもの頃から教育を受け科学的思考として慣れ親しんだ考え方であり、教師主導の学習指導においても基本となるものである。本学の授業で、ロールプレイにより両者の比較演習を行うが戸惑いもあり、両者の区別と SFA への転換には、発想の切り替えと慣れが必要である。ただし日常の実践において、「いいところ探し」や「長所を伸ばす」などの発想で会話がなされていることは少なくない。ここに SFA の考え方を見いだすことができる。つまり、SFA における対話は、クライアントの病理や問題点を見つけ出して治療もしくは変化させようとするのではなく、うまくいっている部分や相手の力や強さを見つけ拡大し発展させる。過去よりも未来に向けて望ましい状態やどうなりたいのかを明確にして、それを現実にするようにして援助していくやりとりが行われる。

たとえば、いじめ問題には通常、いじめが起こった原因や背景を調査し改善策を考えるという問題解決型のアプローチが優先される。これを否定するものではないが、実際の対応場面では「いじめを許すことはできないが、いつもいじめが起きているわけではない。いじめがない関わりや状況はあるはず。それを見つけて、うまくできている要因を考え、それを続けよう」という発想や対話の仕方がある。これが SFA の「例外探し」の発想である。いじめ問題の例外および解決とは、つまり「いじめがない」状況である。いじめに関するやりとりを深めるよりも、いじめのないやりとりを「すでにある解決」として評価し、それを当人たちが持っている対人スキルであるとして、さらにそれを続けるよう促すやり方である (Young, S., 2009)⁵⁾。

2.3.2. コラボレイティブ・アプローチにおける対話

ポスト・モダン主義の認識論として、家族療法などに影響を与えたのが社会構成主義である。現実の社会現象をはじめ、社会に存在する事実や意味は、言語的な相互交流のプロセスのなかに構成されるという考え方である。現実とは社会的やりとりを通して作られるのであり、固定したシステムや問題があるわけではない。この認識論を基盤にして、援助者とクライアントとの水平性や協働性、対話の重要性などについてのセラピーの見直しが進められた (楢林・小森, 2013)⁶⁾。

そこに生まれたのが、コラボレイティブ (協働的)・アプローチである (Anderson, H. ら, 1992)⁷⁾。治療者はクライアントとの対話プロセスに関わり、その共同行為に参与する専門家である。彼女らは、セラピーにおける会話 (conversation) を 2 種類に区別し、可能性を育み新たな意味が出現する会話を「対話的」(dialogical)、そうでない会話を「独白的」(monological)と呼び、会話が「対話的」であることを追求した。さ

らに対話には、そこに参加しながらあるいは対話の場を離れてからも続く自分の内なる声との対話が含まれる。対話がその場にいる他者との言語的やりとりだけでなく、自己内対話も含める考え方は十分納得できる。

セラピーはどこかで終結を迎えるが、その人の時間や現実とは治療者との面接場面だけを指すものではなく、その人の可能性に向けて対話し続けるプロセスであると考えられる。一方で、自己および他者の内なる声の内容およびプロセスは何らかの発信がされない限り両者がともに知ることはできない。他者の内なる声をセラピーに利用した面接形態を設定したのが、あとで述べるリフレクティング・プロセスである。

2.3.3. ナラティブ・セラピーにおける対話

コラボレイティブ・アプローチの影響を受けて登場したのが、語り (ナラティブ) を治療的に扱うナラティブ・セラピーである。そこでは言語的なやりとりを通じた意味の構成に重きが置かれる。その代表的な学派の一つが White ら (1990)⁸⁾ のナラティブ・セラピーである。その人の中で固定的で支配的であったドミナント (優勢の)・ストーリーが、それに替わる新たな別のオルタナティブ (代替の)・ストーリーに展開されていく。つまり、ドミナント・ストーリーも「真実はひとつ」的なものではなく、言語により構成されたものの一つにすぎず、人々の相互作用や対話の中で変わっていく可能性があると考えられる。

衣斐 (2016)⁹⁾ は、地震被災支援で派遣スクールカウンセラーとして学校を訪問したときの小 1 女児の母との面接を報告した。そこでは最初、母を支配していたのは「弟をいじめる姉の対応に困っている母」というストーリーであった。それがカウンセラーとやりとりするなかで、「子どもたちの不安に対し上手に遊びの中で安心を与えてあげている母」というストーリーへと書き換えられた。

このような新たなナラティブを生み出す対話は、単に母個人の内面を変えるというよりも、援助者と母との対等で肯定的な援助関係をベースに、母を取り巻く子どもや家族、学校などの関係性に着目するなかで成り立っている。つまり、援助者とクライアントとの対話プロセスのなかで関係性や意味づけに変化が起きているといえる。

2.3.4. リフレクティング・プロセスにおける対話

ナラティブ・セラピーのもう一つの代表的グループが、リフレクティング・プロセスと呼ばれる学派である (Andersen, T., 1991, 矢原, 2016)¹⁰⁾¹¹⁾。

リフレクティングとは、「何事かをじっくりと聞き、考えを巡らし、考えたことを相手に返すこと」を意味する (英語よりもフランス語の *réflexion* に近い)。従来の家族療法は、マジックミラー越しに観察者チー

ム（2人～数人）が面接室の面接者とクライアント家族のやりとりを見て、時折面接者を呼び指示を出すという構造があった。つまり、観察する治療者、観察されるクライアントという固定化された一方向的な階層構造があった。これに対し、アンデルセンらはこの階層構造を取り払い、面接者と観察者チームの話し合い場面をクライアントに全て見せるという方法に転換した。この方法により、治療者とクライアントの間の垣根が払われ、治療者の自由性が広がり治療効果も得られたことで、これをリフレクティング・モデルとして発展させた。

そこでの治療的会話は、丁寧に話すことと聞くことの重ね合わせやうつし合いから成り立つ。会話は、他者と話す「外的会話（outer talk）」と聞くことにより生まれる「内的会話（inner talk）」に区別される。外的会話は他者との会話であり、内的会話は自分あるいは自分の内なる他者との会話である。クライアント側とすれば、自分たちのことを話す作業と、それを聞いていた人たち（リフレクティング・チーム）が話すのを聞く作業があり、それを聞いてさらに話す作業とさらに聞く作業が繰り返される。面接者やリフレクティング・チームの介入によってではなく、繰り返されるプロセスのなかでクライアントに変化が生じる。

リフレクティング・プロセスでは、意見の多様性や多声性を重んじ、一つの意見に絞ることをしない。発言は自由だが、3つのルールを設定する。①その場のクライアント家族の会話内容に基づいた発言をし、断定的言い方を避ける、②家族に対し否定的なことを言わない、③チームが話す際には、同室であっても家族のほうを見ないで話す（視線で相手を縛らず「聞かなくてもいい自由」を保証する）、である。

これらの外的会話と内的会話を構造的に転換させつつ対話を展開させる手法は、セラピー場面だけではなく事例検討や教育・研修場面でも応用可能で多くの実践がなされている。

以上、「対話」を主題として実践的研究・議論がなされてきたサイコセラピーの一領域について述べた。

ここで述べた「対話」についての論考は、専門家主導の理論に基づいて進められる治療ではなく、クライアントとの協働的な対話システムのなかで生み出される対話プロセスに重きが置かれたものである。

また、一对一の狭い面接室内での特殊な出会いについての省察ではなく、日常生活や社会活動において人と人が「対話」することの意味と可能性を考える視点をも提供している。次に学校領域における対話を取り上げる。

3. 学校教育領域における対話

3.1. 生徒指導および教育相談

生徒指導は、児童生徒の問題行動への対応に留まらず、小学校から始まる教育課程の全般にわたって行われるものである。これを明確に示したのが、学校・教職員向けの基本書として、2010年に文部科学省がとりまとめた「生徒指導提要」¹²⁾である。その冒頭に「生徒指導はすべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指している」とある。

各論では、非行、暴力行為、いじめ、性に関する課題、自殺、児童虐待、不登校など、個別課題を抱える児童生徒への指導を解説している。集団を扱う生徒指導もあれば、個人を扱う場合もある。個人相談の場合、生徒指導の一環に位置づけられる教育相談がその役割を担うことも多い。

教育相談については「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言すること」とある。教育相談は、臨床心理学やカウンセリングと親和性があり、カウンセリング技法やエンカウンターグループやストレスマネジメントなどグループアプローチのモデルがガイダンス的に紹介されている。

以上のような教育相談を含む生徒指導の領域においては、教育理念のもと一人一人の発達レベルに応じた教育的導きをする方向性が示されている。そこに「対話」という用語を使った説明はないが、そもそも生徒指導もすべて「対話」から成り立っている。教師と児童生徒、教師同士、教師と保護者、そして児童生徒同士のやりとりがある。

その具体的な対話のあり方は、特定の理論やモデルに依拠したものではなく、個々の教師の志向性やスタイルに任せられたものになるであろう。

3.2. カウンセリングマインドをもった教師の対話

生徒指導における対話を考えるため、カウンセリングマインドを持った教師の対話を想定してみる。上述のサイコセラピーの分類に照らすと、基本的には個人療法である来談者中心療法すなわち一般に言われるカウンセリングが、カウンセリングマインドの用語もそうであるように教師にとっての中心モデルになっていることが多い。問題解決型の直線的思考で問題を捉え、原因を探しつつ児童生徒に寄り添い個人の成長や内面変化を促すスタイルである。

とくに低年齢の子どもの問題あるいはネグレクト状態の子どものみを想定すると、子どもを不憫に思い、その原因の矛先をシンプルに保護者や家庭に向ける直線的思考が働く。それは、保護者が原因であると本気で思

いこむ方向へと作用する。たとえ結果がよくても直線的思考の教師側には不安全感が残り、もっとよい関わりや根本的な解決はできなかったのかと、担任としての至らなさを真面目に悔やむ教師は多い。それでも、保護者と良好な関係を維持できる教師は、保護者相手に強く出ることはない。不安全感を抱えながらも、その関わりの中で概ねよい変化や兆候も生みだすことができる。

この点、システム論に基づく円環的思考および解決志向アプローチは、比較的楽観的である。原因除去や根本解決は考えず、たとえそんな状況にあってもやれていることや頑張っていることを探し出し、よい家族である証しとする。そして、次の一步に向けた課題に取り組み、できたことを評価し強化する。小さくてもできていることを増幅する方向に目を向ける。本学の授業でも、こうした視点からの発言が対話を広げ、この対応でよかったのだと認識を新たにしている体験もあった（事例検討のエピソードとして後述する）。

3.3. 「チームとしての学校」における対話

学校の生徒指導体制に関連して「チームとしての学校」が中央教育審議会答申（2015）¹³⁾で示され、学校現場にスクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）など、教員以外の専門スタッフが参画する指導体制を整備する方向となった。

1995年度に委託事業、2001年度には「SC活用事業」が始まり、いじめや虐待等の増加を受けて、全国の公立学校にSCが配置されていった。主に臨床心理士が、いわゆる心の専門家として学校現場に入った。一方、SSWは2008年度に委託事業、2009年度からは「SSW活用事業」として学校区を中心に配置されるようになった。SSWは、福祉の専門家として、学校現場でのソーシャルワーク活動を行う。

チームとしての学校は、SCやSSWがそれぞれの専門性を活かして、教師とのチーム体制で動くことが期待される。学校組織の中の個として動き、児童生徒を家族や友人、教師らとの関係性の中の個としてみるシステム論的視点が必須であろう。

実際のチームとしての学校においては、どのような対話が交わされるのであろうか。もし、教師を含めた各々の専門家の会話が、協働性を発揮して「対話的」に進むならば良質の連携・分担が可能となるだろう。リフレクティング・プロセスで述べた、多くの声を反映しあう対話も期待しうるであろう。逆に、専門性の発揮が自分たちの主張の誇示や特定の人の発言だけが一人歩きになるようならば、そのチームの機能は弱まる。チーム学校の今後のより協働的で実践的な発展のためには、学校現場における「対話のあり方についての対話」がチーム内で交わされることも期待したい。

4. 本学教職大学院の授業における対話

4.1. 授業形態および内容

筆者が担当する生徒指導関連の授業は、3人の教員がチームティーチング方式で参画したグループ討議や対話形式で進められる。教育、児童福祉、特別支援教育など専門の異なる教員が、現職教員の院生と車座に座る。この形態自体が「チームとしての学校」類似の体験にもなる。

冒頭で述べたように、生徒指導の領域は、教科等の学習指導関連の領域に比べて、小中学校の校種や学校規模の違いや地域差もあり、教師個人の経験値が異なる。それでも、各院生の経験した事例報告では、複雑な事情や問題を抱えた子どもや家庭との深い関わりが熱く語られる。日常的に子どもたちの成長を支える教師の様子がうかがえる。それでも、報告は「こんな関わりでよかったのか、もっと担任教師としてすべきことがあったのでは…」という内省の弁に包まれる。謙虚さを差し引いても、自己流でしかないことからくる自信のなさであろうか。

この点も踏まえ、事例を通して意見を交わし合い、内省の弁に替わる別のストーリーが生まれる対話の場を設定する。自分自身の実践経験を書き換えるような対話の体験が、今後現場に戻った際の生きた生徒指導につながるはずである。それを確認した一つのエピソードを語っておきたい。

4.2. ある日の事例検討における対話エピソード

2016年度本学大学院設置1年目の4月中旬の授業で、一人の院生が中学1年生男子の事例を報告した。担当教員から、事前に「報告者自身が提出してよかったと思えるものにしたい」と説明し、グループ討議の方法を指示した。もちろん、そのためには教員の指導力やファシリテート力が問われる。

事例は、報告者の担任クラスで起きたいじめが絡んだもので、被害生徒はADHD（注意欠如・多動性障害）の診断を受けていた。詳細は省くが、事例の理解と対応の仕方について、グループ討議をし意見交換を行った。肯定意見とともに一部批判的意見も出た。それに対し、教員は各々の立場からコメントを行った。報告者も発言をして授業は終わった。

授業後、毎回、全員に500字程度のレポートの提出を求め、翌日には講義通信として配布される。他者のコメントは報告者へのコンプリメント（称賛）になるとともに、報告者自身のふり返しとなる。この時の報告者は、以下の趣旨のコメントを残した。

「事例をまとめている時点で当時を思い出し、暗い気持ちになっていた。文章にすることで自分の失敗点が見えてきたからだ。暗い気持ちを抱えながらの報告は、まな板の上の鯉さながらドキドキだったが、皆

さんから思いもよらぬ評価を多くいただきそれ自体が驚きだった。同時に自分自身を客観的に見ることができ、自分の実践がこれでよかったんだと思えてほっとした。〇〇先生の『いじめの根本的な解決をしようとせず、生徒の行為に対し率直に向かい合っているのがとてもよかったと思う』という言葉と、□□先生の『あの場面での※※の言葉、担任としてよくぞ言ってくれた』という言葉には、涙が出そうになった」

他の院生は、「単に正しい指導法やマニュアル的な解決方法を学ぶよりも、報告者の生徒との対峙の仕方は臨場感があり、すごく刺激的な事例検討だった。自分の経験にも照らし合わせながら入り込んだ時間だった」とコメントを寄せた。

報告者のコメントにある自分の事例を報告する際の心境は、他の者にも通じるものであろう。報告者の失敗感や不全感に彩られたストーリーが、別のストーリーに替わり新たな認識を得る体験となった。

筆者ら教員も、この授業を通して事例検討における対話の意義を確認できた。一定の学校現場を経験した院生と専門性の異なる教員が集い、一方通行の批判や審判的態度を超えて、他者の声を聞き自分も語る対話の場であった。

4.3. 事例検討における対話

次に、別の院生による事例検討の一端を報告する。事例は、個人情報配慮し大幅に改変した。

【事例の概要】事例：小学校2年生男子 A

9月末の授業で本事例を報告。報告者は週1回実習で現任校へ出かけ、遊び相手として A に接し、担任や校長らと協働し対応する立場にあった。

A は、母と保育園年長の妹との3人暮らし。1年生の頃は母の実家に住み、祖母が家事や A の宿題を見るなどして問題なく経過した。1年の3学期頃から、勉強に集中できず立ち歩き、奇声をあげ教室を飛び出すなどの行動が出始めた。同時期に母と祖母の確執があり、春休みには母子3人で近所に転居した。その頃から家庭状況は乱れ、子どもはネグレクト状態に置かれることとなった。

父から母へのDVがあり A の就学前に離婚。母はDVの後遺症状に苦しみ精神科を受診した。仕事はしているが疲れやすく、服薬の影響で夜は A だけが起きてゲームのやり放題、朝は母が起きられず A の遅刻は毎日続いた。朝食べず登校し、教室に入らない、注意する教師相手に暴れる、高い所へ登る、他児を叩くなどが頻発し目が離せない。個別担当で配置された支援員も A の行動に振り回された。

2年生1学期から学校の勧めで母は、SC との面接に通い、児童専門の病院を受診した。軽度の知的障害と ADHD の診断を受け、母は翌年度からの特別支援学級入級にも前向きな姿勢を見せた。

一方で、母は交際相手の家に行き夜中に A と妹だけになっているとか、不潔・体重減少があり、学校は福祉課およびSSWの関与を要請し、近くケース会議を開催する予定であった。

【リフレクティング・チームに見立てた話し合い】

報告者は、事例提出の意図を、事例の見立てと A への支援の仕方の検討とした。両親間のDV、離婚、母の精神症状、それに伴うネグレクト、A の発達遅滞、ADHD 行動、祖母と母の確執、母の交際相手への執心など多くの要因が詰まった事例であった。

対応は、校長をはじめ養護教員やSC、SSWなどのチーム体制を取り、外部の医療機関や福祉課との連携を図っている。保護者および教育と福祉の連携等を考えるにも格好の事例であった。報告者は概要説明とともに、エコマップ（人間相関図）を提示した。情報を視覚化することで、誰がどのような関わりや関係性のなかで動いているのかがわかる。

現在進行形の事例であり、報告者は A との関わりや管理職への提言ができる立場にあった。そこで、事例検討に先立ち、ここで出された意見が、報告者から学校に届けられることを念頭において話すように意識づけを行った。ちょうど、事例検討での話し合いが上述したリフレクティング・チームの話し合い場面であると見立て、当事者がその話をマジックミラー越しに隣の部屋で聞いているという状況を想像させた。当事者として聞いているのは、校長や担任だけでなく、A や母、祖母や妹もいると想定した。

仮想チームは、報告者はもとより隣の部屋にいと想定した当事者に対して親和的な見立てと支持を送った。多要因の家族状況で育った子が学童期になり、学校で問題行動を示す。これをSOSサインと受け止めて子どもと家庭を支援する。保護者や子どもが支援に対し抵抗するか素直に応じるかは、支援者側の姿勢にも左右される。本事例で学校は、母に対しSCや医療機関を勧め、福祉課やSSWに連携を求めた。母もAも素直に支援を受け入れている。細部に渡り配慮した教師の関わりが奏功しており、今のよい関係で支援を続けるのがよいだろうといった意見が出された。

ただし、ネグレクトを含め虐待事例は、リスクアセスメントが優先され、リスクが高ければ児童相談所への通告と子どもの保護も必要だ。保護者との関係悪化を懸念して通告を躊躇することは、事態の悪化や事故になりかねない。不潔、不食、体重減少も危惧されるが、夜、母が不在で子どもだけの時間があるとすれば緊急保護の要件になる。早急な実態把握が必要であるとの意見も出た。

報告者は、もらった意見を校長に伝えろと言われ、「学校だけで問題を抱え込まず、多様な機関との連携を図る重要さを改めて認識でき、見通しを立てることができた」と締めくくった。

後日談で、母の不在時は祖母が訪問し子どもたちを見ており母も了解しているとの情報を得た。

5. 考察

5.1. 事例検討での対話について

一つの事例は唯一無二であり、同じ事例を経験することはない。しかし、事例を通した学びは研修において必須である。それはなぜか。事例は、ストーリーを伴い想像しやすく、類似の事例の理解や対応のヒントになる。当事者の語りを聞く者は、教科書を学ぶかのように聴くわけではなく、むしろメタファー（意味を内包した比喩）として聞く。そこに含まれた意味は多様であり、聞く者は自己の認識や体験に照合し内的会話を巡らす。それを外的会話として目の前の相手に話す。この外的会話と内的会話の往還により、当初のドミナント・ストーリーが、新たな別のオルタナティブ・ストーリーに展開されていく。それを生むのが個人の経験を生かした想像力と、集まった者の自由な対話の場である。

たとえば、「親が変わらないと子どもも変わらない」という考えを持った院生が、対話するうちに「親は頑張っているし、親が変わらなくても子どもはすでに変わってきている」と別の意見を言い始める。「生徒指導はもっと厳しいものだ」という考えが、「これも十分生徒指導のやり方である」と固定された見方から解放される。「キレて対教師暴力を繰り返す生徒は施設に入所して訓練する方が、その子のためである」という主張が、「ストレスマネジメントでリラックス法と一緒にやってみるのはどうか」と別方向からの可能性に目を向けるようになる。

これらの例は、授業の中で院生に起こった変化である。単なる言い換え以上に、他者の話を聞き自分が話すなかで、ものの見方が柔軟になる。とくに対人関係上の出来事を捉えるのに、援助者の固定観念は弊害にさえる。社会構成主義は、社会に存在する事実や意味はすべて社会的に構成されたものとみる。学校現場においても、有用で柔軟な考え方を提供するのではないだろうか。

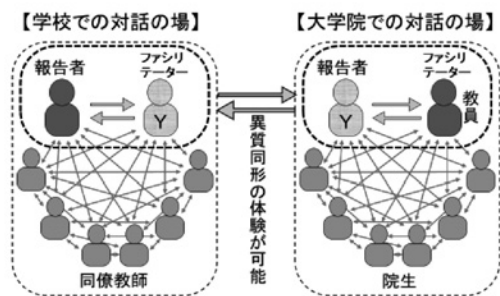


図2 集団における事例検討会での対話
対話の場の相互対話プロセスにより新たな意味が生成される

5.2. 対話の場の重要性について

組織における対話の重要性を説いたガーゲン¹³⁾は、「対話のプロセスが、メンバーに人との関わり方を教える。もし、そのプロセスが円滑で調和があり生産的なら、メンバーは他のグループでもそれをモデルとして使おうとするだろう」と述べた（Hersted, L. ら, 2013）¹⁴⁾。

これを教職大学院および学校での対話に置き換えて考えてみる（図2）。つまり、大学院の授業で報告者Yが他の院生を前に事例を報告し、教員がファシリテーターとなり対話の場を進める（図の右側）。そして、そこでの対話プロセスをモデルにして、学校現場に戻ったYがファシリテーターとなり、同僚教師が報告する事例を他の教師と共に検討する対話の場を設定する（図の左側）。すると、そこでも類似の体験と新たな意味が生まれる。

これは、システム論でいうアイソモρφイズム（異質同形）の考え方で説明が可能である（遊佐, 1984）²⁾。つまり、異なる対話の場においても、互いの意見を否定せず意欲的に学ぼうとするメンバーが集う対話からは同形の体験パターンが生まれる。つまり、そこに有用な意味や物語が生成されるならば、同形の対話システムは有効に活用可能である。「うまくいっていることは変えずに続ける」という解決志向の哲学にも通じる⁴⁾。当院生が体験した対話プロセスが、他の教師との対話や生徒指導における対話、さらには児童生徒との対話的学びなど、さまざまな対話要素および状況に対し、肯定的で相乗的な波及を生み出す。質のよい対話プロセスを生む対話の場を設定、演出することがファシリテーターの役割であり、現場の教師にも求められるところである。

6. おわりに

新学習指導要領（文部科学省, 2017年6月、7月）¹⁵⁾では、授業改善のための取り組みの柱としてアクティブ・ラーニングの用語に換わって、「主体的・対話的で深い学び」というタームが繰り返し使われている。各教科・科目で「どのように学ぶか」ということに対する中心的視点である。

教育領域において、「対話」という言葉が新たにクローズアップされた。「対話的な学び」は、深い学びのための手段として強調されている。

一方、本稿では比較的新しいサイコセラピーにおける「対話」に着目し紹介した。セラピストとクライアントとの協働的な視点を重視し、良質の対話プロセスこそが重要と考える立場である。同じ「対話」という言葉ではあるが、この2つの領域の「対話」は必ずしもリンクしていない。かたや手段であり、かたや目的でもある。しかし、対話というかぎり、相互性やコミュニケーション要素を否定する者はいないはずで、この

領域間において協働することも可能である。

それを具現する協働の場が、教職大学院の授業における事例検討であると考え。報告者の事例を聞き、参加者は自己の体験と照らし合わせ浮かんだ考えを述べる。指導者主導の一方通行なものではなく、またそれぞれの意見に含まれる可能性を否定しない対話プロセスの尊重である。それはサイコセラピーという外的会話と内的会話の往還作業により、新たな認識やストーリーが生まれるプロセスと類似なものと言える。

事例を通じた体験が、それを生み出す対話システムとして教育領域に広がり、「対話的な学び」や「チームとしての学校」などの学校現場の実践に波及する可能性も有効と考え、今後さらに検討していきたい。

引用および参考文献

- 1) Watzlawick, P., Bavelas, J.B., & Jackson, D.D., 1967. (山本和郎監訳: 人間コミュニケーションの語用論～相互作用パターン、病理とパラドックスの研究. 二瓶社, 1998)
- 2) 遊佐安一郎: 家族療法入門. 星和書店, 1984.
- 3) Berg, I.K., 1994. (磯貝希久子監訳: 家族支援ハンドブック. 金剛出版, 1997)
- 4) De Jong, P. & Berg, I.K., 2013. (桐田弘江, 他訳: 解決のための面接技法 (4 版). 金剛出版, 2016)
- 5) Young, S., 2009. (黒沢幸子監訳: 学校で生かすいじめへの解決志向プログラム; 個と集団の力を引き出す実践方法. 金子書房, 2012)
- 6) 植林理一郎・小森康永: 社会構成主義とナラティブ・アプローチ. 日本家族研究・家族療法学会編「家族療法テキストブック」所収, p41-44, 金剛出版, 2013.
- 7) Anderson, H., 1997. (野村直樹, 青木義子, 吉川悟訳: 会話・言語・そして可能性～コラボレイティブとは? セラピーとは?. 金剛出版, 2001)
- 8) White, M. & Epston, D., 1990. (小森康永訳: 物語としての家族. 金剛出版, 1992)
- 9) 衣斐哲臣: 災害後の学校における心理的ケアについて～熊本地震被災支援・派遣スクールカウンセラーの経験から. 和歌山大学教職大学院紀要「学校教育実践研究」, 85-90, 2016.
- 10) Andersen, T., 1991. (鈴木浩二監訳: リフレクティング・プロセス～会話における会話と会話 (新装版). 金剛出版, 2015)
- 11) 矢原隆行: リフレクティング～会話についての会話という方法, ナカニシヤ出版, 2016.
- 12) 文部科学省: 生徒指導提要. 教育図書, 2010.
- 13) 中央教育審議会答申: チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について. 2015 年 12 月.
- 14) Hersted, L. & Gergen, K.J., 2013. (伊藤守監訳: ダイアログ・マネジメント: 対話が生み出す強い組織. ディスカバー, 2015)
- 15) 文部科学省: 小学校学習指導要領の解説 総則編. 2017 年 6 月. / 中学校学習指導要領の解説 総則編. 2017 年 7 月.